

ATOMIZAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO DAS CULTURAS PROFISSIONAIS NO ENSINO

Jorge Ávila de Lima^h

Resumo

O isolamento profissional dos professores tem vindo a ser objecto de crescente atenção e crítica por parte dos promotores das reformas educativas em diversos países, em especial nos de expressão anglo-saxónica. Todavia, são poucos os estudos empíricos que fazem um levantamento completo do fenómeno ao nível dos estabelecimentos de ensino. Em Portugal, embora o assunto tenha merecido referência e suscitado preocupação entre os membros da comunidade académica das Ciências da Educação, tem sido articulado de modo pouco explícito e apenas enquanto objecto secundário de estudo. Por outro lado quer entre nós, quer no estrangeiro, parece haver uma tendência generalizada para tomar como assente que o isolamento é uma característica profundamente enraizada, inevitável e até mesmo natural da profissão docente. Nesta comunicação, procurarei demonstrar que as preocupações tradicionais com o isolamento profissional dos professores tendem a esquecer outras formas importantes de fragmentação dos corpos docentes das escolas que, não se definindo a partir de uma base meramente individual, configuram, mesmo assim, situações de forte insularidade no ensino. Com base em dados empíricos recolhidos em duas escolas secundárias, procuro complementar o conhecimento disponível sobre a atomização no ensino com resultados ilustrativos de outras formas de fragmentação das culturas profissionais dos professores. Para o efeito, utilizo os conceitos de componente e de clique, operacionalizados a partir de critérios propostos pela análise de redes sociais. Proponho uma tipologia de cliques profissionais no ensino e exploro as suas implicações para a mudança e para o desenvolvimento das culturas de escola em Portugal.

O conhecimento actualmente disponível sobre as culturas profissionais dos professores necessita de ser aprofundado, o que pode ser feito a partir de uma trilogia conceptual que permite caracterizar estruturalmente as propriedades possuídas pelas redes de relações estabelecidas pelos docentes nas escolas onde trabalham (Lima, 1997, 1999). Esta trilogia engloba os conceitos de densidade, centralização e fragmentação e possibilita avanços significativos no modo como entendemos a forma das culturas de escola. Através da sua aplicação aos estabelecimentos de ensino, podemos obter avanços assinaláveis no conhecimento das oportunidades que se oferecem à interacção profissional entre professores e dos constrangimentos que condicionam a sua inter-relação.

Num trabalho recente, descrevi a fragmentação das culturas profissionais dos docentes como “o grau ou medida em que o grupo total dos professores num determinado local de trabalho se encontra segmentado em subgrupos mais pequenos e coesos no interior dos quais as relações interindividuais são particularmente intensas” (Lima, 1999, p. 4). No presente texto, apresento algumas estratégias para explorar, do ponto de vista analítico, as situações de fragmentação existentes no interior dos estabelecimentos de ensino. Para o efeito, socorrer-me-ei de uma utilização mais aprofundada da informação disponível sobre os componentes em que se subdividem as redes de relações entre professores e desenvolverei uma discussão sobre as cliques profissionais no ensino. Como veremos, estas últimas representam, porventura, uma forma de

^h Sociólogo, Professor Auxiliar no Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

fragmentação das escolas mais poderosa do que os componentes, dada a intensidade particular dos laços que unem os professores que as integram.

Tanto os componentes como as cliques representam modalidades de fragmentação importantes no ensino que ultrapassam a mera atomização individual normalmente acentuada pela esmagadora maioria dos estudos existentes sobre a temática, mesmo os dos países onde a investigação sobre o assunto está mais avançada. A utilização destes dois recursos conceptuais possibilita uma melhor caracterização da atomização e da fragmentação das escolas e ajuda a perceber que o isolamento profissional no ensino não se resume a uma experiência meramente individual dos professores, muitos dos quais não contactam com outros colegas. Veremos que as culturas de escola se caracterizam por outros níveis significativos de segmentação, quer em subconjuntos relativamente alargados, quer em outros agrupamentos de dimensão mais reduzida mas nem por isso menos significativos.

Os dados utilizados no presente texto foram recolhidos em duas escolas secundárias portuguesas, a que chamarei doravante, por motivos de preservação da confidencialidade, a escola Azul e a escola Verde. Nestas, desenvolvi um estudo empírico que recolheu informação, junto de todos os professores, sobre os colegas com quem interagiam do ponto de vista profissional e pessoal, a frequência com que o faziam e as actividades em que se envolviam em conjunto. À semelhança de trabalhos anteriores, centrarei a discussão nos resultados obtidos a respeito de cinco tipos de relações profissionais de complexidade e natureza distintas: as conversas com colegas sobre os alunos ou a prática docente, as trocas de materiais de ensino, a produção conjunta de materiais e a planificação em conjunto.

Os componentes das redes no ensino: questões de dimensão e de composição

Os componentes são um elemento importante da fragmentação das culturas docentes. Em trabalhos anteriores, descrevi-os como “subgrupos conectados numa rede desconectada” (Lima, 1999, p. 21; para mais detalhes, ver também Lima, 1997). Numa rede de relações profissionais, o componente designa um subgrupo no interior do qual todos os professores estão em contacto directo ou indirecto (isto é, através de intermediários) entre si, não existindo qualquer ligação entre eles e os outros elementos exteriores ao componente. Do ponto de vista analítico, um componente é identificado quando se detecta um subgrupo de professores ao qual se torna impossível adicionar qualquer novo membro sem destruir aquela qualidade de conexão.

A informação disponível nos trabalhos que tenho desenvolvido mostra que o número de componentes nas escolas varia consoante as relações profissionais consideradas e que é mais elevado nas redes caracterizadas por relações que produzem contactos frequentes do que naquelas onde estes contactos são mais episódicos (Lima, 1997, 1999). Mas aquela informação também dá origem a interpretações interessantes relativas à dimensão e à composição destes componentes.

Começemos pelos aspectos respeitantes à dimensão. Os estudos realizados nas duas escolas acima referidas mostram os componentes identificados nas redes de relações profissionais são bastante diversos em tamanho. Uma análise mais fina mostra, por exemplo, que muitos são mesmo compostos por um único membro, ou seja, na prática, coincidem com professores isolados. Só por si, a identificação destes professores teria enorme interesse para a análise. Mas muitos outros componentes são compostos por mais do que um elemento, variando o seu número consoante o tipo de interacção em causa, a escola, o departamento disciplinar ou outros aspectos relevantes a que possamos dar realce. Alguns são subgrupos compreendendo apenas dois professores

(díades). Outros são tríades ou subgrupos maiores, embora estes últimos existam em muito menor número.

Na escola Azul, por exemplo, no âmbito das relações verbais relativas aos alunos, foram identificados cinco componentes. Um olhar mais atento mostra que um deles é bastante grande, compreendendo 128 docentes (97 % de todos os professores da escola) e que os outros quatro correspondem a colegas isolados. A análise do tamanho dos componentes identificados, quando se considera apenas a rede das relações mais frequentes¹, revela uma situação algo distinta, com um número muito maior de componentes: 39. Por outras palavras, quanto mais frequentes as relações estudadas, mais segmentadas são as culturas de escola. No caso presente, a maior parte destes componentes (25) representa professores isolados, três são díades e um é um enorme subconjunto composto por 101 professores (76.5 % de todos os membros da escola).

É interessante notar que nenhuma das três díades identificadas na escola e na relação profissional acima referida é composta por professores oriundos do mesmo departamento disciplinar. Uma agrupa um professor de Mecanotecnica e outro de Educação Física; outra, um professor de Economia e outro de Filosofia; e a terceira, um de História e outro de Geografia.² Como veremos mais adiante, estes resultados são consistentes com aqueles que sugerem que, no ensino, as trocas verbais entre colegas a respeito dos alunos se dirigem mais aos colegas de outros departamentos do que as interações que envolvem uma interação de pendor mais prático com eles.

Na escola Verde, existem igualmente cinco componentes nas relações construídas com base em conversas sobre os alunos. Um é um grande subgrupo de 97 professores (96.9 % de todos os docentes da escola). Os outros quatro são subgrupos compostos por um membro cada, oriundos respectivamente dos departamentos de Filosofia, Geografia e Educação Física (dois casos, neste último). Na rede de relações frequentes, todavia, à semelhança do que acontece na escola Azul, o número de componentes é maior (neste caso, catorze). Um abarca 86 professores (85.1 % de todos os docentes), dois são díades e onze representam professores isolados. Cada uma das díades é formada por dois professores de Educação Física.

Em síntese, pode-se depreender da identificação dos componentes que, ao nível das relações profissionais desenvolvidas em torno de conversas sobre o comportamento dos alunos, nestas duas escolas a maior parte dos professores é “alcançável” pelos outros colegas, decorrendo daí a dimensão elevada dos componentes existentes neste tipo de relações profissionais. Contudo, o nível de fragmentação das redes é maior naquelas em que as interações entre os professores resultam em contactos mais frequentes. Neste caso, existem igualmente mais professores isolados. Para além disso, também se verifica uma tendência para o surgimento de subgrupos muito pequenos (na maior parte dos casos, díades). Em poucas palavras, o nível de atomização (isolados) e de fragmentação (especialmente subgrupos de pequena dimensão) aumenta consideravelmente.

Quando consideramos as redes de relações colegiais que envolvem uma vertente de prática conjunta e não simplesmente o desenvolvimento de trocas verbais entre docentes, registam-se alterações ainda mais importantes. Veja-se, por exemplo, o que acontece nas redes de relações estabelecidas com o intuito de desenvolver trocas de materiais de ensino entre colegas. Na escola Azul, existem 22 componentes nesta rede. Um é bastante grande, sendo composto por 99 membros (75 % de todos os professores da escola). Existem também dois quartetos. O primeiro compreende três professores de Física e Química e um

¹ No caso presente, designou-se de “frequente” toda a relação entre professores que dá origem a pelo menos seis contactos profissionais durante o ano lectivo.

² Como é óbvio, o grande componente agrupa professores oriundos de todos os departamentos disciplinares da escola.

colega de Matemática. O segundo inclui três docentes de Geografia e outro de Biologia. Existem ainda duas tríades, ambas correspondendo a departamentos disciplinares completos, o de Educação Visual e o de Religião e Moral Católica. A análise permitiu ainda identificar três díades nesta rede. Todas são internamente homogêneas no que respeita à afiliação disciplinar dos seus membros: uma é formada por dois professores de Física e Química, a outra por dois colegas de Economia e a terceira por dois docentes de Geografia.

Na rede de relações em que os professores trocam frequentemente materiais entre si, o número de componentes sobe significativamente para 73. O maior destes componentes compreende 13 membros, o que contrasta com a dimensão dos grandes componentes referidos para as conversas sobre os alunos. Existem também outros dois componentes relativamente grandes, um integrando 9 membros e o outro 8. Foram também identificados dois quintetos, dois quartetos, quatro tríades e dez díades. Os restantes 52 componentes correspondem a professores isolados. Dado o seu interesse, apresento abaixo, em pormenor, a composição de cada um destes componentes, do ponto de vista da afiliação disciplinar dos seus membros.

O componente grande, composto por 13 membros, inclui professores oriundos de três departamentos disciplinares, todos no campo das Humanidades: sete docentes de Português, Latim e Grego, cinco de Português-Francês e um de Inglês-Alemão. O que possui 9 membros é composto exclusivamente por professores de Matemática e o de 8 membros inclui apenas professores de Inglês-Alemão. No que respeita aos dois quintetos, um integra apenas professores de Inglês-Alemão e o outro compreende somente docentes de Contabilidade e Administração. Quanto aos dois quartetos, um é composto apenas por professores de Biologia e o outro integra três professores daquela disciplina e um de Educação Física. Quanto às quatro tríades, uma compreende exclusivamente professores de Matemática, outra a totalidade do departamento de Educação Visual, a terceira dois docentes de Educação Física e um colega de Português, Latim e Grego e a última dois docentes de História e um de Filosofia. Finalmente, no que respeita às díades (numeradas abaixo de 1 a 10), a sua composição é a seguinte:

- (#1) dois professores de Matemática
- (#2) dois de Física e Química
- (#3) outros dois de Física e Química
- (#4) um de Português, Latim e Grego e outro de Português-Francês
- (#5) dois de Inglês-Alemão
- (#6) dois de História
- (#7) dois de Filosofia
- (#8) outros dois de Filosofia
- (#9) dois de Geografia
- (#10) dois de Informática

Em termos da pertença departamental dos seus membros, a homogeneidade interna destas díades orientadas para a acção colegial é impressionante.³ O contraste com os componentes identificados para as conversas entre colegas é notório. A maior parte dos segmentos formados a este nível, com o intuito de trocar materiais de ensino com outros colegas, é composta quase exclusivamente por pessoas oriundas de uma mesma área disciplinar. Isto é tanto mais relevante quanto nos lembrarmos de que a troca de materiais nem é, até, das relações profissionais de pendor prático que envolvem um maior nível de interdependência entre colegas ou maiores exigências de coordenação conjunta da acção. Por isso, este resultado empírico suscita leituras interessantes, ao apontar para um baixíssimo nível de interdisciplinaridade nesta rede de relações

³ Neste tipo de relações (troca de materiais de ensino entre colegas), a escola Verde apresenta padrões de interacção e uma composição de componentes de rede em tudo semelhante à que é relatada para a escola Azul.

e, em paralelo, para a existência de pouquíssimas ligações interdepartamentais entre os professores neste tipo de interacção profissional. Parece-nos ser, por outro lado, um interessante indicador de balcanização no ensino, oferecendo um suporte empírico importante, no caso português, para as teorias desenvolvidas por Hargreaves (1998) a este respeito.

Quadro 1. Número, dimensão e características internas dos componentes nos diferentes tipos de relações profissionais estudadas na escola Azul e na escola Verde (todas as relações).

Relação profissional	Escola Azul				Escola Verde			
	# compon.	# membros	# intern. homogén. eos	# intern. heterogéneos.	# compon.	# membros	# intern. homogén. eos	# intern. heterogéneos.
<i>Conversas sobre alunos</i>	1 4	128 1	-	1 -	1 4	97 1	-	1 -
<i>Conversas sobre prática docente</i>	1 3	129 1	-	1 -	1 1 5	94 2 1	1 -	1 -
<i>Troca de materiais</i>	1 2 2 3 13	99 4 3 2 1	2 3	1 2 -	1 2 1 2 8	78 4 3 2 1	2 1 -	1 -
<i>Desenvolv. de materiais</i>	1 1 1 2 3 5 38	40 19 8 4 3 2 1	1 1	1 2 1 -	1 1 1 14	81 4 2 1	1 -	1 -
<i>Planific. conjunta de aulas</i>	1 1 1 1 2 6 6 43	18 14 13 6 4 3 2 1	1 1	1 1 1 3 2 -	1 1 2 1 3 21	55 8 4 3 2 1	2 1 3 -	1 1 -

A análise acima descrita foi também realizada para as restantes relações profissionais (conversas entre colegas sobre a prática docente, preparação conjunta de materiais e planificação conjunta de aulas) nas duas escolas.⁴ Na globalidade, os resultados confirmam a existência de diferenças assinaláveis na forma que é assumida pela fragmentação das redes de trocas verbais, quando comparada com a que é assinalada nas redes de interacções mais orientadas para a acção colegial. Estas diferenças podem ser sintetizadas em duas ideias principais:

(1) Em primeiro lugar, à medida que as relações entre os professores se afastam das meras trocas verbais e envolvem níveis crescentes de interdependência prática, decorrente de uma acção profissional desenvolvida em conjunto, o nível de fragmentação de rede das suas relações profissionais aumenta fortemente, tanto nas redes de relações gerais como naquelas que compreendem apenas as relações que originam contactos mais frequentes entre colegas;

(2) Em segundo lugar, quando os professores não se limitam às simples conversas e se envolvem também em trabalhos conjuntos, os componentes de

⁴ Informação detalhada a este respeito pode ser encontrada em Lima (1997, Apêndice F).

rede a que pertencem tornam-se internamente mais homogêneos do ponto de vista da afiliação disciplinar dos seus membros.

Os resultados gerais obtidos a respeito do número, da dimensão e das características internas dos componentes nos diferentes tipos de relações profissionais estudados na escola Azul e na escola Verde são sintetizados nos quadros 1 (que inclui todas as relações detectadas) e 2 (que apresenta apenas os resultados obtidos para as relações que implicam contactos mais frequentes entre colegas).⁵

Quadro 2. Número, dimensão e características internas dos componentes nos diferentes tipos de relações profissionais estudadas na escola Azul e na escola Verde (apenas relações frequentes).

Relação profissional	Escola Azul				Escola Verde			
	# compon.	# membros	# intern. homogêneos	# intern. heterogêneos	# compon.	# membros	# intern. homogêneos	# intern. heterogêneos
<i>Conversas sobre alunos</i>	1 3 25	101 2 1	- -	1 3 -	1 2 11	86 2 1	- 2 -	1 -
<i>Conversas sobre prática docente</i>	1 1 2 25	97 6 2 1	- -	1 1 1 -	1 1 1 15	66 15 3 2 1	- 1 1 -	1 1 -
<i>Troca materiais</i>	1 1 1 2 2 4 10 52	13 9 8 5 4 3 2 1	- 1 1 2 1 2 9 -	1 - - 1 2 1 -	1 1 2 2 4 5 41	12 8 5 4 3 2 1	- 1 1 3 3 5 -	1 -
<i>Desenvolv. de materiais</i>	1 1 1 2 4 9 61	14 12 7 4 3 2 1	- 1 1 1 2 7 -	1 - - 1 2 -	1 3 2 2 1 61	9 5 4 3 2 1	- 2 2 1 1 -	1 1 1 -
<i>Planific. conjunta de aulas</i>	1 1 1 1 2 4 6 67	10 9 8 6 4 3 2 1	1 1 1 1 1 3 6 -	- - - 1 1 -	1 3 3 7 56	10 4 3 2 1	1 3 2 6 -	- 1 1 -

⁵ Estes quadros podem ser interpretados do seguinte modo. Na escola Azul, no que toca a todas as relações (Quadro 1), foram identificados cinco componentes na rede de relações que se resumiram a conversas sobre os alunos (este valor é encontrado adicionando-se os números das duas primeiras linhas - 1 e 4 – na coluna "# de componentes", do lado esquerdo do quadro). Um componente (primeira linha) compreende 128 membros (coluna "# de membros") e é internamente heterogêneo em termos de afiliação departamental (coluna "# de internamente heterogêneos"). Os outros quatro componentes (segunda linha) são compostos por um membro cada (coluna "# de membros").

Com base nos dados disponíveis sobre os componentes, concluí num trabalho anterior que as duas escolas estudadas se caracterizam por “culturas profissionais nas quais as oportunidades de comunicação colegial e de são bastante restritas” (Lima, 1999, p. 23). Os resultados presentes apoiam claramente esta conclusão. Vejamos se o mesmo se passa com a informação recolhida sobre as cliques profissionais existentes nestas escolas.

As cliques profissionais no ensino

Em vez de tomar os departamentos disciplinares como dados – o que implicaria aceitar que constituem, de facto, grupos de professores, no sentido sociológico do termo –, a análise das redes sociais no ensino permite examinar os modos de associação informal dos professores com base nos seus comportamentos efectivos de interacção, que não devem ser considerados, a priori, como o mero produto da sua pertença a unidades de trabalho formais, definidas administrativamente em resultado da orgânica dos estabelecimentos de ensino. Como explica Wellman (1983, p. 168) a este propósito,

Os investigadores das redes sociais não impõem ao mundo pressupostos *a priori* sobre a sua divisão em grupos. Suspeitam que poucas estruturas sociais são, na realidade, delimitadas sociometricamente. Por isso, evitam tratar os grupos e categorias discretas como se constituíssem os alicerces fundamentais dos sistemas sociais de grande dimensão. Pelo contrário, encaram o sistema social como uma rede de redes, que se sobrepõem e interagem de diversos modos.

Como vimos, os componentes são elementos importantes da estrutura das redes relacionais dos professores nas escolas. Eles representam subgrupos conectados de colegas numa rede desconectada de laços colegiais. Contudo, apesar de bastante útil para o estudo da colegialidade docente, o conceito de componente encerra uma limitação importante. Na verdade, num componente, qualquer par de professores está ligado por uma trajectória que pode ter um tamanho muito variável. Se por vezes esta trajectória liga directamente dois colegas, muitas vezes fá-lo simplesmente através de terceiros, porventura numa forma de conexão que envolve diversos laços indirectos. Por outras palavras, os membros de um componente não estão necessariamente em interacção directa entre si. Eles são “alcançáveis”, o que não significa que estejam de facto em contacto face a face.

Por esta razão, é importante que procuremos conhecer outras formas de relações colegiais significativas no ensino. Por mais interessante que seja o potencial para o exercício da influência indirecta (também designada de “contaminação”) entre professores que estão conectados indirectamente com outros colegas no interior de um componente, a investigação sobre as culturas dos professores deve procurar também estudar os padrões efectivos de interacção e de associação que exprimem o modo como os professores se envolvem directamente com os seus colegas. Os critérios para estudar as formas de associação entre os professores nas escolas necessitam, pois, de ser diversificados. É neste âmbito que se torna proveitoso dar uma atenção particular à formação das cliques docentes nos estabelecimentos de ensino.

As cliques são, efectivamente, um tipo particular de formação grupal que pode indiciar um nível significativo de fragmentação no ensino. O meu interesse por esta forma de agrupamento entre os professores decorre de uma necessidade dupla: por um lado, a de estudar agrupamentos informais no ensino que possuam um nível de coesão superior àquele que é apresentado pelos componentes, nos quais muitas conexões entre colegas podem ser particularmente ténues, por se estabelecerem simplesmente através de intermediários, sem qualquer contacto face-a-face; por outro, a de aprofundar o estudo dos grupos de pequena dimensão que existem no interior das escolas, uma vez que os resultados acima

apresentados sugerem que estes pequenos subgrupos são a forma de associação mais comum encontrada nas redes de contactos profissionais entre docentes e, simultaneamente, a mais homogénea, no que respeita à pertença departamental dos seus membros.

Na análise das redes sociais, a noção de subgrupo é normalmente formalizada tendo por referência alguma propriedade geral da coesão existente entre um conjunto parcial de membros de uma rede, com base nas propriedades específicas que caracterizam os laços que os unem. Têm sido sugeridas inúmeras definições possíveis de subgrupos numa rede social.⁶ Wasserman e Faust (1994, pp. 251-252), por exemplo, identificam quatro propriedades gerais dos subgrupos coesos que têm sido utilizadas nas formalizações deste conceito: (1) a mutualidade dos laços que unem os actores; (2) a proximidade (ou "alcançabilidade") dos membros do subgrupo; (3) a frequência dos laços existentes entre esses membros; e (4) a frequência relativa dos laços que os unem, quando comparada com a dos que são estabelecidos com os actores que estão no seu exterior. Como se pode observar, estes quatro critérios incorporam definições gradualmente menos restritivas da coesão dos subgrupos nas redes sociais.

A clique é a ideia básica que inspira, desde há muito, o estudo dos subgrupos coesos existentes nas redes sociais (Alba, 1982, p. 56). As concepções originais encaravam-na como um conjunto de pessoas entre as quais todas as escolhas interpessoais são mútuas. Basicamente, a noção foi proposta para operacionalizar o conceito de grupo primário, definido por Cooley (1909, citado por Burt, 1980, p. 97) como sendo

caracterizado pela associação íntima face a face e pela cooperação ... Psicologicamente, o resultado da associação íntima é uma certa fusão das individualidades num todo comum, de tal modo que o próprio *self*, pelo menos para muitos propósitos, se converte na vida comum e no propósito do grupo.

De um ponto de vista técnico, utilizarei doravante a noção de clique para designar "um subdiagrama máximo e completo de três ou mais pontos" (Wasserman e Faust, 1994, p. 254), no qual "cada par possível está conectado directamente por uma linha" (Scott, 1991, p. 117). Ao passo que os componentes são máximos e conectados (todos os actores estão ligados entre si por trajetórias), as cliques são máximas e completas (todos os pontos são adjacentes, ou seja, estão em relação directa entre si) (Scott, 1991, p. 118). Os laços indirectos não são, portanto, considerados na construção operacional das cliques.⁷

Portanto, as técnicas de identificação dos componentes e das cliques elucidam dois aspectos diferentes mas complementares da estrutura de uma rede de relações. Os componentes são mutuamente exclusivos; as cliques podem sobrepor-se (o que aliás, na realidade, geralmente acontece). Os primeiros indicam a fragmentação de uma rede em subgrupos de actores entre os quais não existe qualquer ligação; as segundas representam subgrupos de actores especialmente coesos, por estarem todos em interacção directa entre si.

Normalmente, os modelos de análise que utilizam as cliques definem-nas com base na força dos laços existentes entre os seus membros, sem ter em conta aqueles que os ligam a outros actores do sistema (Burt, 1980, p. 98). Rogers e Kincaid (1981, p. 225) analisaram o efeito da "ligação" dos indivíduos (definida como "o grau em que um indivíduo focal está ligado a outros indivíduos num sistema") sobre o seu comportamento e o efeito comportamental da sua

⁶ Uma é, obviamente, como vimos, a do componente.

⁷ Nas redes sociais nas quais os laços entre os actores não são inerentemente recíprocos, podem existir dois tipos de cliques: as *cliques fortes*, que envolvem apenas relações recíprocas de uma determinada intensidade; e as *cliques fracas*, nas quais a direcção das escolhas entre os actores é ignorada e todas são tratadas como se fossem recíprocas (Scott, 1991, p. 120).

“integração” (entendida como o grau em que os membros da sua rede pessoal estão ligados entre si). Os autores defendem que as redes pessoais mais integradas exercem uma influência maior sobre o comportamento individual porque, quando fortemente ligados entre si, os outros membros dessas redes tendem a formar consensos a respeito das normas e constroem-se uns aos outros informalmente, no sentido de se conformarem com estas normas. Rogers e Kincaid encontraram apoio empírico para a proposição de que a ligação e a integração individuais estão relacionadas positivamente com a mudança comportamental dos indivíduos. Para eles, muitas vezes a clique é mais importante do que a rede global na influência exercida sobre o comportamento individual, uma vez que as pessoas estão ligadas a elas mais directamente, ao passo que a sua conexão com a rede global é essencialmente indirecta. Burt (1978) também defende que é razoável assumir-se que um conjunto de actores que estabelecem relações muito fortes entre si partilham formas semelhantes de se relacionarem com as pessoas situadas fora do seu grupo, na rede mais geral (p. 197). O autor argumenta igualmente que, numa clique coesa, é provável que exista homogeneidade, uma vez que, ao interagirem frequentemente, os seus membros se socializam mutuamente de um modo particularmente intenso (p. 198). Burt sustenta ainda que as cliques são normalmente compostas por actores que mantêm tipos semelhantes de relações com aqueles que se situam fora delas (pp. 209-210).

Mas alguns autores têm apontado alguns problemas no conceito original de clique (Wasserman e Faust, 1994). Para eles, este conceito fornece uma definição demasiado estrita de um subgrupo coeso e, como tal, raramente tem utilidade para a análise dos dados empíricos. No contexto desta definição estrita, a ausência empírica de um único laço impediria um conjunto de actores realmente coeso de ser identificado como uma clique, pelo que uma rede muito esparsa acabaria por possuir poucas cliques (Wasserman e Faust, 1994, p. 256).

Os críticos também realçam uma outra limitação desta formulação do conceito: a de as cliques dele resultantes não apresentarem qualquer diferenciação interna entre os seus membros (por exemplo, uma distinção entre actores nucleares e actores mais periféricos, ou entre actores que “mandam” mas não “recebem” escolhas e actores que as “recebem” mas não as “enviam”) (Wasserman e Faust, 1994, pp. 256-257). Burt (1978) também adverte que “não existe critério simples para determinar a intensidade correcta da relação entre os indivíduos que é necessária para que sejam agregados numa clique” (p. 194).

Uma dificuldade adicional que tem sido salientada é a de que as cliques se podem sobrepor, desde que um mesmo actor ou conjunto de actores pertençam a mais do que um destes subgrupos. Os investigadores que estudam bases de dados relativas a redes sociais de grande dimensão têm encontrado normalmente numerosas cliques que se sobrepõem entre si. Por isso, à excepção dos sistemas mais pequenos, é provável que encontremos sempre um grau considerável de sobreposição entre várias cliques (Scott, 1991, p. 122).

Segundo alguns, esta situação faz com que as cliques sejam menos informativas das características das redes sociais do que alguns defendem. Burt (1980), por exemplo, sustenta que “restringir as cliques aos diagramas máximos e completos torna-se demasiado limitativo para a investigação empírica” (p. 98; ver também Wasserman e Faust, 1994, p. 257).

Mas, como salienta Alba (1982, pp. 57-58), todos os conceitos distintos de clique originam provavelmente resultados de investigação muito semelhantes. Segundo esta perspectiva, dado que o número de cliques é usualmente muito elevado e considerando que elas tendem a sobrepor-se entre si, a sua identificação deveria ser considerada apenas um primeiro passo na análise dos dados sobre as redes sociais. Por outras palavras, a determinação das cliques deveria constituir um mero “prelúdio” na identificação de estruturas de grupo mais complexas. No ensino, estamos ainda a dar os primeiros passos para atingir este nível de complexidade.

Em virtude da crença de que a noção original de clique é demasiado estrita, foram propostas diversas versões mais “relaxadas” do conceito. Em consequência, hoje os critérios para a colocação dos sujeitos nas cliques variam bastante. Rogers e Kincaid (1981, pp. 168-169) referem três critérios mais utilizados: "1. Cada clique deve ser composta pelo menos por três membros. 2. Cada membro de uma clique deve ter pelo menos 50 por cento das suas ligações no interior da clique. 3. Todos os membros de uma clique devem estar ligados directa ou indirectamente por uma trajectória (isto é, por uma cadeia contínua de ligações diádicas residindo inteiramente no interior da clique)". Richards (1975, citado por Rogers e Kincaid, 1981, p. 169) recomenda ainda outro critério: que, se qualquer membro for retirado da clique, esta permaneça, mesmo assim, intacta.

Investigações recentes têm procurado desenvolver e expandir a noção original de clique de modo a que os subgrupos assim constituídos possam parecer entidades semelhantes a subgrupos que sejam "mais interessantes do ponto de vista substantivo e teórico" (Wasserman e Faust, 1994, p. 257). Os investigadores que assumem que numa dada rede ocorrem processos importantes através da acção de actores intermediários relaxam o critério da adjacência dos actores e admitem um distanciamento relativamente curto entre eles (Wasserman e Faust, 1994, p. 257), o que origina, por exemplo, noções como a de círculo social, que enfatiza a interacção face-a-face entre os actores e as cadeias curtas de interacção indirecta (Alba, 1982, p. 58), assim como noções como as de clique-n ou clã-n (Borgatti, Everett e Freeman, 1992).

Contudo, o estudo da colegialidade docente pode beneficiar da adopção de uma definição dita “estrita” do conceito de clique. Embora menos relevantes para a investigação de algumas formas de comunicação, de influência ou de difusão nas redes, as cliques que compreendem exclusivamente laços directos entre os seus elementos podem ser muito interessantes para o estudo das formas de acção conjunta dos professores, nas quais a interacção face-a-face e recíproca assume uma importância particular. As formas mais “duras” de colegialidade para as quais Little (1990) reservou a designação de “verdadeira” colegialidade, por exemplo, implicam necessariamente que as relações entre os colegas se caracterizem por uma forte proximidade e reciprocidade.

As medidas operacionais devem ser escolhidas com base na sua adequação aos problemas particulares sob investigação. Para efeitos da presente discussão da colegialidade docente, o conceito original da clique é totalmente adequado, pois permite identificar subgrupos coesos de professores, entendendo-se aqui por “coesos” aqueles que implicam contactos directos e recíprocos entre todos os colegas envolvidos. Como reconhecem os próprios Wasserman e Faust (1994), "Os subgrupos que se baseiam na adjacência dos seus membros são úteis para compreender os processos que operam primordialmente por via de contactos directos entre os seus membros" (p. 264). Estes são precisamente alguns dos processos mais relevantes que estão em causa no estudo das relações colegiais entre os professores.⁸

Número de cliques

A aplicação do conceito de clique às relações colegiais dos professores da escola Azul e da escola Verde produz alguns resultados empíricos interessantes relativos ao nível e à natureza da fragmentação das suas culturas profissionais. O nível de fragmentação das redes de relações profissionais pode ser caracterizado

⁸ Isto não significa que na prática não existam outras formas importantes de interacção entre professores ao nível dos subgrupos. Significa simplesmente que este trabalho foca uma forma particularmente relevante assumida por esta interacção.

a partir da informação obtida sobre o número de cliques existentes nos diferentes tipos de interacção profissional estudados em ambas as escolas (Quadro 3).⁹

Quadro 3. Número de cliques profissionais na escola Azul e na escola Verde.

<i>Escola</i>	<i>Frequência das Relações</i>	Conversa sobre alunos	Conversa Sobre prática docente	Troca de materiais	Desenvolv. conjunto de materiais	Planific. conjunta	<i>Total</i>
<i>Escola Azul</i>	<i>Todas as relações</i>	94	78	33	21	18	244
	<i>Relações frequentes</i>	32	31	14	11	7	95
<i>Escola Verde</i>	<i>Todas as relações</i>	81	83	25	26	17	232
	<i>Relações frequentes</i>	26	25	7	5	6	69

Os dados obtidos mostram que os professores destas escolas estão envolvidos num número de cliques muito maior ao nível das relações verbais (sobre os alunos ou sobre a prática de ensino) do que nas que se orientam para a acção conjunta. Por outro lado, existem muito menos cliques em que os professores estejam em interacção frequente entre si, independentemente do tipo de interacção considerado, embora também aqui o número destes subgrupos no campo da acção conjunta seja bem menor do que o que existe ao nível das trocas verbais entre colegas. Estes resultados apoiam, portanto, as conclusões anteriormente produzidas sobre a fragmentação, obtidas a partir da análise dos componentes das redes sociais destas escolas.

Mas a análise das cliques não se limita a confirmar resultados anteriores, ela também produz ensinamentos novos sobre esta fragmentação. Isto é particularmente notório quando analisamos a pertença disciplinar dos professores que as compõem.

Características disciplinares da afiliação nas cliques

Com base na pertença departamental dos membros das cliques profissionais identificadas na escola Azul e na escola Verde, podemos classificar aquelas cliques em três tipos gerais:

- homogéneas - cliques em que todos os professores são oriundos do mesmo departamento disciplinar;
- bilaterais - cliques que contêm professores oriundos de dois departamentos disciplinares distintos;
- heterogéneas - cliques que compreendem professores oriundos de pelo menos três departamentos disciplinares diferentes.

Os resultados obtidos sobre o número de cliques existentes em cada um destes três tipos são apresentados nos Quadros 4 e 5. Verifica-se que em qualquer das escolas, comparativamente com as cliques homogéneas, a percentagem de cliques bilaterais e heterogéneas é muito mais baixa no campo das relações orientadas para a acção do que nas que são desenvolvidas através da comunicação estritamente verbal entre colegas. Na escola Azul, por exemplo, na rede que engloba todas as relações (independentemente da frequência de interacções por elas produzidas), as cliques homogéneas representam apenas 36.2 % de todas as que foram identificadas nas conversas sobre alunos e 41.0 % das que são estabelecidas na base de conversas sobre a prática docente (Quadro 4). Na escola Verde, estas percentagens são de 35.8 % e de 47.0 %, respectivamente (Quadro 5).

⁹ Note-se que algumas destas “diferentes” cliques são compostas pelos mesmos professores. O que o quadro indica, portanto, é o número de cliques que foram identificadas em cada tipo de interacção. Como veremos mais tarde, diversas cliques estão envolvidas em mais do que um tipo de interacção. O número de cliques realmente distintas é de 141 na escola Azul e de 150 na escola Verde.

Quadro 4. Número e percentagem de cliques profissionais homogéneas, bilaterais e heterogéneas na escola Azul.

			Homog.	Bilaterais	Heterog.
Conversas sobre alunos	Todas as relações	as	34(36.2)	34(36.2)	26(27.7)
	Rel. frequentes		10(31.3)	15(46.9)	7(21.9)
Conversas sobre prática docente	Todas as relações	as	32(41.0)	23(29.5)	23(29.5)
	Rel. frequentes		11(35.5)	15(48.4)	5(16.1)
Troca de materiais	Todas as relações	as	23(69.7)	10(30.3)	0(0.0)
	Rel. frequentes		10(71.4)	4(28.6)	0(0.0)
Desenvolvimento conjunto de materiais	Todas as relações	as	18(85.7)	3(14.3)	0(0.0)
	Rel. frequentes		10(90.9)	1(9.1)	0(0.0)
Planificação conjunta	Todas as relações	as	16(88.9)	2(11.1)	0(0.0)
	Rel. frequentes		6(85.7)	1(14.3)	0(0.0)

Quadro 5. Número e percentagem de cliques profissionais homogéneas, bilaterais e heterogéneas na escola Verde.

			Homog.	Bilaterais	Heterog.
Conversas sobre alunos	Todas as relações	as	29(35.8)	25(30.9)	27(33.3)
	Rel. frequentes		12(46.2)	7(26.9)	7(26.9)
Conversas sobre prática docente	Todas as relações	as	39(47.0)	21(25.3)	23(27.7)
	Rel. frequentes		11(44.0)	6(24.0)	8 (32.0)
Troca de materiais	Todas as relações	as	24(96.0)	0(0.0)	1(4.0)
	Rel. frequentes		6(87.7)	1(14.3)	0(0.0)
Desenvolvimento conjunto de materiais	Todas as relações	as	21(80.8)	1(3.8)	4(15.4)
	Rel. frequentes		4(80.0)	1(20.0)	0 (0.0)
Planificação conjunta	Todas as relações	as	14(82.4)	1(5.9)	2(11.8)
	Rel. frequentes		6(100.0)	0(0.0)	0(0.0)

Pelo contrário, nas relações colegiais orientadas para a acção, as cliques homogéneas representam a esmagadora maioria de todos os subgrupos deste tipo existentes nestas escolas. Na escola Azul, por exemplo, na rede geral de relações, representam 69.7 % de todas as cliques que se constituem com base nas trocas de materiais de ensino, 85.7 % das que envolvem o desenvolvimento conjunto de materiais e 88.9 % das que se formam para planificar conjuntamente as aulas (Quadro 4). Na escola Verde, estes valores são de 96.0 %, 80.8 %, e 82.4 %, respectivamente (Quadro 5). Em síntese, estes subgrupos de professores, nos quais se estabelece uma interacção profissional de tipo informal e face-a-face, são predominantemente homogéneos do ponto de vista da pertença departamental dos seus membros, nos tipos de interacção prática, ao passo que os subgrupos cuja interacção interna se confina às conversas entre colegas são mais heterogéneos a este respeito.

Para além disso, salvo raríssimas excepções, a percentagem de cliques heterogéneas é mais baixa nas redes de relações profissionais que envolvem contactos mais frequentes entre os professores do que naquelas em que estes contactos são menos numerosos, independentemente do tipo de interacção profissional considerado. Isto indica que, quanto mais contactos profissionais uma

clique profissional produz, menos provável é que os professores nela contidos sejam oriundos de três ou mais departamentos disciplinares distintos.

Abrangência das cliques

Outro aspecto importante no estudo da formação de cliques nas culturas profissionais no ensino diz respeito ao grau ou medida em que estes subgrupos sociais abrangem vários tipos de interacção colegial ou, pelo contrário, se confinam a apenas alguns deles. Serão estes subgrupos estáveis nos diferentes tipos de interacção profissional ou restringir-se-ão eles a determinados tipos de relações? Dito de outro modo, será que os professores se associam informalmente entre si, em interacções directas face-a-face, para lidar com problemas de natureza muito específica ou será que estas associações se expandem a diversas áreas da sua vida profissional?

Para responder a estas questões, torna-se necessário analisar os diferentes tipos de interacção em que os professores que compõem se envolvem no interior das cliques a que pertencem. Para o efeito, distinguirei dois tipos de cliques, de acordo com o seu nível de especialização, definido como o grau em que uma clique é formada para lidar apenas com um tipo particular tipo de interacção profissional. Designarei de especializadas aquelas cliques cujos membros se entregam à interacção profissional numa única área de conteúdo do seu trabalho. Pelo contrário, chamarei generalizadas àquelas nas quais as relações entre os seus membros se desenvolvem em pelo menos dois tipos distintos de interacção profissional. É também importante distinguir as cliques que se generalizam estritamente no domínio das trocas verbais das que o fazem combinando a interacção verbal com um ou mais tipos de interacção de carácter mais prático.

Qual a importância numérica das cliques especializadas no ensino, quando comparadas com as generalizadas? Que tipos de cliques predominam em que tipos de relações profissionais? Serão as cliques homogéneas mais generalizadas do que as heterogéneas? Estas são algumas das questões importantes a que este tipo de informação ajuda a responder. Para o efeito, os quadros 6 e 7 apresentam os resultados obtidos sobre o número de cliques especializadas e generalizadas nos diversos tipos de relações profissionais estudados, segundo o seu nível de especialização, nas escolas Azul e Verde.

Quadro 6. Número de cliques homogéneas, bilaterais e heterogéneas, por nível de especialização, na escola Azul.

Tipo	Especializadas		Generalizadas			Total
	Conversas	Acção	Conversas	Acção (≥ 2 tipos)	Conversas + Acção	
<i>Homogéneas</i>	12	6	15	10	19	62
<i>Bilaterais</i>	17	4	20	1	6	48
<i>Heterogéneas</i>	18	0	13	0	0	31
Total	47	10	48	11	25	141

Quadro 7. Número de cliques homogéneas, bilaterais e heterogéneas, por nível de especialização, na escola Verde.

Tipo	Especializadas		Generalizadas			Total
	Conversas	Acção	Conversas	Acção (>= 2 tipos)	Conversas + Acção	
<i>Homogéneas</i>	18	9	8	5	29	69
<i>Bilaterais</i>	23	2	13	0	2	40
<i>Heterogéneas</i>	25	1	13	2	0	41
Total	66	12	34	7	31	150

Estes resultados ilustram alguns padrões de interacção colegial relevantes nas duas escolas:

(1) As cliques especializadas representam 40.0 % (57 em 141) de todas as cliques da escola Azul e 52.0 % (78 em 150) das da escola Verde. Por outras palavras, cerca de metade dos agrupamentos informalmente constituídos pelos professores destas escolas para fins profissionais focam tópicos muito específicos, cobrindo apenas uma área de conteúdo do seu trabalho.

(2) Do total de cliques especializadas (57 na escola Azul e 78 na escola Verde), a maior parte especializa-se no domínio da interacção verbal. Aquelas que o fazem em relações orientadas para a acção são relativamente raras em qualquer uma das escolas (apenas 17.5 % de todas cliques especializadas da escola Azul e 15.4 % das da escola Verde).¹⁰

(3) No total das cliques generalizadas (84 na escola Azul e 72 na escola Verde), predominam as que se generalizam exclusivamente nas relações verbais (57.1 % na escola Azul e 44.4 % na escola Verde). As cliques generalizadas que cobrem pelo menos dois tipos de relações profissionais orientadas para a acção conjunta representam uma minoria de entre todas as cliques generalizadas (11 - 13.1 % - na escola Azul e 7 - 9.7 % - na escola Verde).

(4) As cliques bilaterais ou heterogéneas que possuem a propriedade de se generalizarem em diferentes tipos de relações colegiais são especialmente interessantes do ponto de vista analítico e teórico, uma vez que se estendem para além das fronteiras dos departamentos disciplinares, impostas pela organização administrativa das escolas. Porém, neste estudo empírico, a maior parte das cliques bilaterais generalizadas (20 em 27, na escola Azul; e 13 em 15, na escola Verde) devem esta qualidade quase exclusivamente à sua generalização no campo das trocas verbais e não a um alargamento a diversas formas de interacção colegial orientadas para a acção conjunta, o que sugere que, do ponto de vista da prática conjunta, na maior parte dos casos, os professores que estão envolvidos em cliques não trabalham sobre aspectos relevantes do seu ensino com colegas de outros departamentos disciplinares. Trabalham, na melhor das hipóteses, com os do seu. As implicações destes resultados para a discussão da interdisciplinaridade nas nossas escolas não poderiam ser mais evidentes.

Também é interessante notar que aquilo que tenho vindo a designar de "generalização" das cliques resulta na verdade, no estudo em apreço, de estas abrangerem apenas um pequeno número de tipos distintos de interacção profissional. Com efeito, uma análise mais atenta dos resultados obtidos evidencia a seguinte distribuição das cliques generalizadas, em termos do número de tipos diferentes de interacção que comportam (Quadro 8).

¹⁰ Logicamente, os professores que trabalham em conjunto também falam entre si. Por isso, a especialização acentuada nas relações orientadas para a acção significa que a actividades destes docentes se desenvolve em apenas um domínio de trabalho conjunto.

Quadro 8. Número e percentagem de cliques generalizadas, por nível de generalização (tipos de interacção), na escola Azul e na Escola Verde.

	Dois tipos	Três tipos	Quatro Tipos	Cinco tipos	Total
<i>Escola Azul</i>	60(71.4)	13(15.5)	4(4.8)	7(8.3)	84(100.0)
<i>Escola Verde</i>	46(63.9)	14(19.4)	10(13.9)	2(2.8)	72(100.0)

Como se pode ver, a maioria das cliques generalizadas (71.4 % na escola Azul e 63.9 % na escola Verde) cobre apenas dois tipos diferentes de interacção. As cliques abrangendo quatro ou cinco tipos distintos são muito raras (apenas 13.1 % do total de cliques generalizadas na escola Azul e 16.7 % na escola Verde). Isto reforça a conclusão de que as cliques profissionais no ensino tendem a especializar-se em domínios muito restritos de actividade no trabalho. Em qualquer das escolas estudadas, a raridade das cliques que abarcam um conjunto mais amplo de tipos de interacção colegial sugere a existência, nestas escolas, de redes colegiais estruturalmente limitadas, pouco preparadas para lidar com as complexidades e interdependências inerentes ao trabalho docente na época contemporânea.

Conclusão

Neste texto, procurei mostrar que a análise da atomização e da fragmentação das redes de relações colegiais no ensino pode revelar aspectos até agora pouco estudados das culturas profissionais dos professores. Exemplifiquei o modo como estes aspectos podem ser revelados através da utilização de dois conceitos-chave: os componentes e as cliques. A sua aplicação ajudou a mostrar que nas escolas estudadas existem importantes constrangimentos à comunicação colegial e à partilha entre colegas, em particular no que respeita às trocas estabelecidas entre docentes de departamentos disciplinares distintos e muito especialmente quando o que está em causa é um tipo de interacção que carece de uma base de prática conjunta e não de uma simples troca de impressões entre colegas.

Apresentei uma tipologia de cliques (homogéneas, bilaterais e heterogéneas) com o intuito de responder à questão de saber até que ponto as cliques profissionais no ensino são compostas por membros oriundos de departamentos disciplinares distintos ou integram, pelo contrário, colegas pertencentes essencialmente a um mesmo departamento. Esta questão é particularmente relevante não só numa perspectiva da análise da fragmentação das culturas docentes, mas também para uma compreensão do modo como esta fragmentação se combina com a ausência de interdisciplinaridade nas nossas escolas.

Por outro lado, com os conceitos de especialização e de generalização das cliques, procurei determinar em que medida os agrupamentos informais dos professores concentram a sua actividade de trabalho em tipos muito específicos de interacção ou, pelo contrário, cobrem diversas áreas da sua vida profissional. Os resultados obtidos mostram que a percentagem de cliques bilaterais e heterogéneas é muito mais baixa nas relações profissionais orientadas para a acção da Escola Azul e da Escola Verde do que nas que envolvem simplesmente conversas entre colegas. Por outras palavras, nas redes profissionais informais constituídas pelos professores nestas escolas, as relações colegiais face-a-face são predominantemente homogéneas do ponto de vista da afiliação disciplinar dos elementos nelas envolvidos. Acresce a isto que, quanto maior é a frequência dos contactos colegiais estabelecidos no âmbito das relações existentes, menor é

a percentagem de cliques heterogêneas, independentemente do tipo de interacção profissional considerado. Para além disso, a maior parte das cliques estudadas são especializadas, cobrindo apenas um tipo de relação profissional. As cliques que se especializam em contactos orientados para a acção conjunta são muito raras. Ainda, a maior parte das cliques generalizadas não abrange usualmente mais do que um único tipo de interacção de pendor prático. Finalmente, a maior parte das cliques generalizadas abrange um número relativamente limitado de tipos distintos de interacção (na maior parte dos casos, apenas dois).

A atomização e a fragmentação das redes sociais de relações estabelecidas e mantidas pelos docentes nos estabelecimentos de ensino onde trabalham são aspectos extremamente significativos da estrutura e da natureza das suas culturas de escola. A este respeito, embora pouco utilizada, a análise de redes sociais constitui um instrumento analítico extremamente poderoso, uma vez que permite produzir resultados empíricos com óbvia relevância teórica, nomeadamente quando confirmam e alargam mesmo as teses do isolamento profissional dos professores (Lortie, 1975; Rosenholtz, 1991), das limitações das formas de colegialidade existentes (Little, 1990) e da balcanização das escolas secundárias (Hargreaves, 1998).

A finalizar, gostaria de deixar, todavia, uma nota de precaução: não devemos esquecer que a identificação concreta das cliques e do seu número exacto numa dada rede de contactos depende fortemente dos critérios arbitrários de identificação destes subgrupos que são seleccionados pelo investigador (Rogers & Kincaid, 1981, pp. 176-177). Consequentemente, as decisões efectuadas ao nível da fixação de parâmetros por quem estuda estes subgrupos afectam muito significativamente os resultados de pesquisa obtidos, no tocante às estruturas de comunicação que são identificadas, na sequência das análises efectuadas. Por esta razão, é vital que explicitemos os parâmetros que seleccionamos e os pontos de delimitação que utilizamos na determinação daquilo que entendemos por clique (ou outro qualquer tipo de subgrupo). Opções metodológicas diferentes darão inevitavelmente lugar a resultados quantitativos diferentes (o que não significa que os padrões de interacção determinados sejam necessariamente distintos). O cuidado metodológico é, pois, o melhor aliado do trabalho teórico de rigor que necessitamos de desenvolver para possamos compreender melhor as culturas profissionais do ensino que predominam nas nossas escolas.

Referências bibliográficas

Alba, Richard D. (1982). Taking Stock of Network Analysis: A Decade's Results. In Samuel B. Bacharach (Ed.), *Research in the Sociology of Organizations* (Vol. 1, pp. 39-74). Greenwich, Connecticut: JAI Press.

Borgatti, Everett and Freeman (1992). *UCINET IV Version 1.0 Reference Manual*. Columbia: Analytic Technologies.

Burt, Ronald S. (1978). Applied Network Analysis: An Overview. *Sociological Methods and Research*, Vol. 7, No. 2, 123-130.

Burt, Ronald S. (1980). Models of Network Structure. In A. Inkeles (Ed), *Annual Review of Sociology* (Vol. 6, pp. 79-141). Annual Reviews Inc.

Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Lima, Jorge M. Ávila de (1997). *Colleagues and Friends: Professoral and personal relationships among teachers in two Portuguese secondary schools*. Tese de

doutoramento não publicada. Ponta Delgada: Serviços de Documentação da Universidade dos Açores.

Lima, Jorge M. Ávila de (1999). A dimensão relacional das culturas de escola: uma perspectiva estrutural. Comunicação apresentada ao V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faro, 10-12 Fevereiro de 2000.

Little, Judith Warren (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, Vol. 91, No. 4, 509-536.

Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: a Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Rogers, E. M. & Kincaid, D. L. (1981). *Communication Networks: Toward a New Paradigm for Research*. New York: Free Press.

Rosenholtz, Susan J. (1991). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Teachers College Record.

Scott, John (1991). *Social Network Analysis: A Handbook*. London: Sage.

Wasserman, Stanly & Faust, Katherine (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wellman, Barry (1983). Network Analysis: Some Basic Principles. In R. Collins (Ed.), *Sociological Theory 1983* (pp. 155-186). San Francisco: Jossey-Bass.